

## FAMILIAS Y SISTEMAS EDUCATIVOS EN ÁFRICA NEGRA

### *Families and educational systems in sub-Saharan Africa*

Miquel Reynés Ramón

e-mail: miquel\_reynes@hotmail.com

Becario AECID en Pôle de Dakar, Oficina Regional para la Educación en África de la UNESCO (Dakar, Senegal)

**RESUMEN:** Los estudios y análisis de los resultados de los sistemas educativos africanos prestan poca atención al papel de las familias, al valor que éstas dan a la escuela y a cómo esto condiciona sus decisiones. En cambio, son numerosas las investigaciones centradas en los aspectos más subjetivos de la relación entre familias y escuela: las actitudes, significados y representaciones que las familias, separadamente o como miembros de una clase social o una etnia, tienen de la escuela. En este artículo daremos cinco ejemplos, extraídos de estudios sociológicos y antropológicos, de distintas prácticas escolares y representaciones familiares de la escuela. Son ejemplos situados en distintos contextos y zonas geográficas que nos permitirán apreciar la heterogeneidad de las relaciones entre familias y escuela en África y que pueden contribuir a que pensemos de otra manera la evolución de estos sistemas educativos.

**Palabras clave:** Familias, Prácticas escolares, Sistemas educativos, Actitudes, Representaciones.

**ABSTRACT:** Studies and analysis of African educational systems' performance do not pay much attention to the role of families; to the value they give to school and to how this may affect their decisions. By contrast, there are numerous researches focused on the most subjective elements of the relation between families and school: the attitudes, meanings and representations families, separately or as members of a social class or ethnic group, have of school. In this paper we will give five examples, drawn on sociological and anthropological studies, of different schooling practices and family representations of school. These are examples situated in different contexts and geographical areas that will allow us to appreciate the level of heterogeneity of family-school relationships in Africa and that may contribute to make us think otherwise the evolution of these educational systems.

**Key words:** Families, Schooling practices, Educational systems, Attitudes, Representations.

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

No es posible estudiar el funcionamiento de los sistemas educativos africanos sin prestar atención al papel que juegan las familias, es decir, el conjunto de personas vinculadas por parentesco que, al margen de su tamaño, organización y funcionamiento, forman la unidad en la que se toman las decisiones relativas a la escolarización<sup>1</sup>. En general, se las ha tenido más bien por actores secundarios, relevantes sólo en los aspectos financieros -por su aportación al funcionamiento de las escuelas a través del pago de las matrículas y otras contribuciones- y demográficos -el número de hijos determina el tamaño de la demanda de educación y condiciona la planificación educativa. Un razonamiento similar explica las tasas de acceso a los distintos niveles educativos como resultado de la falta de centros educativos y no tanto como un problema de demanda. La existencia de escuelas de calidad y accesibles sería suficiente, con otras condiciones menores, para que los padres africanos enviaran a sus hijos a la escuelas (Lange, 2006).

Frente a esta interpretación, una serie de investigaciones ha servido para reivindicar la influencia de las decisiones de las familias en el funcionamiento y los resultados de los sistemas educativos africanos. Una de las principales ideas que se desprende de ellas es la de una demanda de educación -de la que las familias serían el representante principal- múltiple y heterogénea. La escolarización no es un hecho evidente en muchos lugares de África y el valor que se da a la escuela, cómo se percibe, su significado, sus representaciones o las actitudes de los miembros de las familias frente al proceso de escolarización son diferentes según el contexto educativo y social o las características familiares y condicionan las prácticas y decisiones educativas. El estudio de estas prácticas y representaciones es necesario para entender la dialéctica entre la oferta y la demanda e incluso el efecto de las políticas educativas, pero también lo es para conocer las relaciones entre el sistema escolar y la organización y funcionamiento de las sociedades africanas en las que está instalado, esto es, el impacto que tiene la escuela en estas sociedades y cómo, a la vez, la escuela se ve condicionada por las principales prácticas, normas y dinámicas sociales.

El objetivo de este artículo es describir, a través de la exposición de cinco ejemplos extraídos de varias investigaciones -de entre las muchas realizadas sobre este tema-, las prácticas educativas de las familias de diferentes lugares de África así como el valor, el significado, las percepciones, las representaciones o las actitudes que dan o tienen de la escuela y, en última instancia, la relación entre

---

<sup>1</sup> Las investigaciones similares a la de este artículo no suelen precisar lo que entienden por familia ni dejan claro el núcleo de personas relevante en las decisiones educativas, lo cual puede llevar a confusión, sobre todo si se sugiere que, en el contexto de las sociedades africanas, la familia extensa es más influyente que en otras sociedades. Un capítulo de mi tesis (Reynés, 2010) abordaba este tema y estos conceptos con los casos de los Ewe de Togo y los Asante de Ghana. La conclusión a la que llegaba es que, en lo relativo a la escolarización, los responsables principales eran los padres o tutores de sus hijos, incluso si residían con otras personas de su misma familia como padres o hermanos, cuya influencia era limitada.

ambas cosas. Esta descripción no tendría sentido si no pusiera de manifiesto su diversidad y, sobre todo, los contextos sociales y educativos que las hacen posible. Esta es la principal razón de la elección de los ejemplos, que se sitúan en diferentes países y abordan la cuestión desde distintas ópticas. Algunas de estas investigaciones son recientes y otras tienen más de quince años, pero las condiciones en las que se desarrolla la escolarización no han cambiado tanto para que no puedan compararse. Tras esta introducción y un apartado dedicado a ampliar algunas ideas y conceptos que se han mencionado, se presentarán los cinco ejemplos.

### **El valor y el significado de la escuela en África**

Existen, al menos, tres tipos de estudios sociológicos de la demanda de educación en África. Los estudios sobre las desigualdades de acceso a los distintos niveles educativos por género, nivel de renta, ubicación geográfica o etnia son menos frecuentes y detallados que en otras regiones del mundo, entre otras cosas por la falta de encuestas específicas (Moguéro, 2011). Habría que añadir que son aún menos numerosas las investigaciones por clases sociales, que es la clasificación sociológica más característica, y sobre la evolución de esas desigualdades. Con todo, trabajos como el de Moguéro (*id.*) suplen parcialmente estas carencias y, por otro lado, este tipo de investigaciones son interesantes en tanto que sugieren distintas interpretaciones del valor de la educación formal por parte de las familias<sup>2</sup>. En segundo lugar, otros estudios se han centrado en el efecto sobre la escolarización de las características personales, familiares (tanto individuales como de la estructura de la familia) e incluso comunitarias<sup>3</sup>. Entre otras, se tienen en cuenta el nivel educativo de los padres, el número de hermanos y la posición que se ocupa, el vínculo con padres o tutores o el tipo de hogar y de matrimonio. Finalmente, un tercer tipo de investigaciones, igualmente complementario de los anteriores, se ha centrado en comprender los aspectos más subjetivos de la relación entre el sistema educativo y las familias.

En esta corriente se pueden situar los estudios y casos que exponemos en el artículo. Se trata, con todo, de un grupo de investigaciones muy heterogéneo, tanto por las disciplinas de las que provienen (antropología, sociología, demografía) como por las aproximaciones al objeto de estudio. Dado el carácter descriptivo del artículo, nos interesa mostrar las prácticas y decisiones escolares y, sobre todo, las de diferencias de actitudes, valoraciones, percepciones, significados o representaciones que las familias tienen del sistema educativo. En realidad, los últimos conceptos tratan de expresar realidades similares y los utilizaremos

<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, otro artículo de Moguéro (2009) sobre las desigualdades entre chicos y chicas en Dakar.

<sup>3</sup> Uno de los capítulos de mi tesis es un resumen de los principales resultados de estas investigaciones.

indistintamente. En pocas palabras, se emplean para describir el sentido que la escuela tiene para las familias. Lange (2006), por ejemplo, recurre al concepto de representaciones, esto es, las interpretaciones que los sujetos hacen de un objeto para volverlo inteligible a su posición social y cultural. Aplicados estos conceptos a la realidad, podríamos encontrarnos, por caso, con lo que Lange y Martin (1995) llaman el nivel de apropiación de la escuela por parte de las familias, o sea, el nivel en que perciben la escuela como algo que pertenece a su entorno, que es parte de ellos. Y esto tendría tres niveles: rechazo de la escuela, aceptación moderada y adhesión completa.

Los casos que veremos muestran que hay distintas maneras de captar las representaciones, significados y actitudes ante la escuela. Conocerlas y explicarlas puede ser el objetivo de la investigación, pero también se llega a ellas indirectamente al estudiar el peso que tienen en la explicación de las condiciones y trayectorias que pueden llevar a una situación de escolarización determinada, como no ir a la escuela o el abandono. Una variante de éstas es el estudio de las estrategias educativas (Lange y Martin, *id.*). Estas investigaciones se basan en el análisis de las decisiones educativas familiares en distintos momentos, situaciones o entre distintas personas: a quién enviar a la escuela, en qué momento, cuántos años o hasta qué nivel o a qué escuela. Una vez que se han determinado se intenta vincularlas al contexto, a las características de las familias y al valor o significado que tiene el hecho escolar. Con este material se puede intentar conocer, por una parte, las finalidades de las decisiones educativas, si hay unos objetivos claros, una pauta de decisión ante las alternativas y capacidad de anticipación —es decir, si tienen estrategias— y, por otra, el sentido que dan las propias familias a sus prácticas (Lange y Martin, *id.*). A partir de ahí, las familias podrían dividirse según su nivel de apropiación de la escuela, por ejemplo, o cualquier otro tipo de categorías surgidas del análisis de estos hechos.

La aproximación a las prácticas y representaciones escolares de las familias quedaría incompleta si no se intentara conocer los hechos y las circunstancias que las propician. Uno de ellos es el impacto que la escuela puede tener en sus vidas. Según E. Gérard (1999) la educación escolar tiene dos grandes tipos de legitimidades. La primera es resultado de su importancia para la inserción en el ámbito laboral y la segunda proviene de su valor simbólico y social. No sólo se trata del prestigio, status y la amplitud de relaciones que concede un determinado nivel estudios sino que la experiencia escolar es imprescindible para no perder el hilo de los cambios sociales y adaptarse a las nuevas pautas. Aquí, el aprendizaje de una lengua oficial, por ejemplo, es imprescindible. Ahora bien, el impacto de la escolarización en estos ámbitos no es necesariamente el mismo en todas las familias y grupos sociales. El hecho de que sólo ciertos niveles de educación permitan encontrar trabajos bien valorados, los medios económicos, so-

ciales y culturales de los que se disponga para alcanzar dichos niveles, la posición social de un grupo respecto a otros; la existencia de alternativas y, en fin, la valoración de las consecuencias positivas y negativas del saber que se adquiere en la escuela, son todos factores que influyen en el grado de impacto y, por tanto, en el significado y aceptación de la escuela.

A todos ellos habría que añadir el resultado de la acumulación de las experiencias educativas. No son sólo factores externos los que contribuyen a crear una visión de la escuela, si no que también es relevante la interacción con las normas y el funcionamiento del sistema educativo, sobre todo en los momentos de transición o críticos como las repeticiones o el suspender un examen de acceso a un nivel superior. La existencia y el tipo de escuelas, el pago de matrículas o las pautas de relación con los profesores son otros de estos factores.

Habría que destacar, además, una serie de elementos y de transformaciones que se han producido en las últimas dos décadas y que formarían una especie de contexto escolar general o común y que interviene igualmente en la formación de las experiencias escolares. Este contexto tiene su base en la instauración y la expansión de lo que se ha llamado «imperativo» (Lange y Pilon, 2009) o «paradigma» (Jacquemin y Schlemmer, 2011) escolar. Esto es el resultado del proceso por el cual la escuela se convierte, en el marco del Estado, en la institución fundamental de transmisión de los conocimientos legítimos, instrumento de modernización de las sociedades y el lugar en el que tienen que estar los chicos y chicas al menos durante un tiempo determinado, ya que es su derecho y es incompatible con otro tipo de actividad. El resultado no sería sólo, entre otros, la escolarización básica universal, sino la interiorización de este «imperativo» por parte de las familias, lo cual, en el fondo, es uno de los temas de este artículo. Al margen de esta idea general, las políticas y las dinámicas que han orientado la oferta escolar en África —el modo de materializar este imperativo— han experimentado cambios en las últimas décadas. Sería largo un repaso de las mismas, pero conviene destacar algunos rasgos: una mayor participación de las comunidades locales en todos los aspectos de la educación, incluida la construcción de escuelas; la reducción del papel del Estado como provisor de educación, la influencia de actores internacionales y de las asociaciones entre éstos y los locales, la diversificación de la oferta escolar y el papel creciente de la escuela privada y la rotura del vínculo inmediato que existía entre los estudios superiores y el reclutamiento en la función pública.

### **Los Maasai y el sistema educativo de Tanzania**

Los Maasai son un pueblo del África Oriental que habita entre el sur de Kenia y el norte de Tanzania. No es fácil establecer su población exacta pero una cuarta parte, más o menos, vive en Tanzania (Bonini, 1995). Es un pueblo de

pastores seminómadas, organizado en clanes patrilineales y en clases de edad, que se agrupan en pequeños pueblos y comunidades y que conservan su propia lengua, el Maa, distinta del Swahili, la lengua nacional de Tanzania. La antropóloga Nathalie Bonini (1995, 2011a y 2011b) ha estudiado en dos periodos distintos, comienzos de los 90 y finales de la pasada década, las relaciones entre los Maasai y el sistema escolar de aquel país<sup>4</sup>. La particularidad de estos estudios, dentro del contexto del artículo, es que el análisis del comportamiento y de las ideas relativas a la escuela se centra en el hecho en sí de ser Maasai, es decir, el hecho de pertenecer a un grupo que, por sus características, establece unas relaciones especiales con el Estado y el resto de pueblos y grupos sociales y, en consecuencia, con el sistema educativo. Por otro lado, la relevancia de estas investigaciones está, me parece, en observar cómo éstas relaciones se han mantenido en algunos aspectos y han cambiado en otros a consecuencia de las políticas educativas, de los cambios en los medios de vida de los Maasai y de las influencias externas.

Hasta la última década, los Maasai habían sido una población tradicionalmente desatendida en el terreno educativo. Durante los años 60, la política de educación para la autosuficiencia promovió la expansión de la educación primaria, considerada clave para el desarrollo de la agricultura y del país. Los Maasai, pastores, habitantes de regiones de difícil acceso y de baja densidad de población, no despertaron especial interés en las autoridades y esa expansión no alcanzó sus regiones, de ahí que el número de escuelas primarias fuera relativamente inferior y las escuelas secundarias casi inexistentes. El ajuste de los años 80 y 90 dificultó aún más el acceso a la escuela para los Maasai. Los cálculos de Bonini señalan que, a comienzos de los 90, un tercio de los niños maasai con edad de estar escolarizados en primaria efectivamente lo estaba. No será hasta finales de los 90 y principios de siglo XXI que los programas de expansión educativa aumentarán la oferta escolar en los territorios maasai. Estos programas se basan en algunos de los elementos de lo que se ha llamado el paradigma educativo: la educación es un medio de escapar de la pobreza y debe alcanzar a grupos marginados (los Maasai entrarían en esta categoría). Pese a ello, y en conjunción con otros factores, la escolarización primaria entre los Maasai habría llegado, en los últimos años, al 50% de la población con edad escolar, si bien este porcentaje es inferior al del resto del país.

Este aumento de la escolarización es el resultado, de acuerdo con Bonini, de un nuevo proceso de adaptación de los Maasai a los cambios de su entorno y no sólo de un aumento de la oferta educativa. En pocas palabras -las de los Maasai con los que se entrevistó Bonini-, la escuela se ha convertido, en la pasada década, en una alternativa más, al igual que el pequeño comercio o la agricul-

---

<sup>4</sup> Todas las informaciones de esta sección se basan en los tres artículos de Bonini. Las más recientes provienen de los dos últimos artículos y las de comienzos de los noventa del de 1995.

tura, a la continua escasez de ganado y de tierras que ha sufrido este pueblo. La diferencia que se remarca con el periodo anterior es la expectativa de que, gracias a la escolarización, se pueda acceder a nuevos trabajos, mientras que en los 90 la escuela era más bien un instrumento para aprender swahili y poder mantener así relaciones con la administración y los pueblos vecinos. Esta visión instrumental de la escuela hacía que el fracaso escolar no fuera a acabar la primaria, sino no aprender la lengua, cosa que ahora ya no sería válida al ser importante el acceso a la secundaria. Otros elementos de la relación con la escuela, sin embargo, no habrían variado. La educación no es un instrumento del que se beneficia una sola persona, el alumno, sino toda la familia y, precisamente por esto, no se considera necesario escolarizar a todos los hijos. Otros pueden dedicarse al aprendizaje de la vida de pastor, que, por la edad a la que empieza, es incompatible con la escuela. Incluso el acceso a la secundaria, más extendido ahora, sigue estando condicionado por la formación de los jóvenes dentro del grupo de edad de los guerreros, básico en la estructura social de los Maasai. Ahora bien, la paradoja es que las familias más pobres en ganado, que son las que más podrían beneficiarse de la secundaria, son las que más difícil acceso tienen. De acuerdo con Bonini, a estos cambios internos podría añadirse el trabajo de promoción de ONG y la progresiva cristianización de los Maasai, pero un aspecto en el que parece que las cosas no han cambiado mucho es el de la educación femenina ya que, pese a la creación de escuelas y a las presiones para su escolarización, el matrimonio sigue siendo un medio de acumulación o intercambio de bienes para las familias.

### **Estrategias educativas de los Malinké de Mali**

El estudio de E. Gérard (1995) de las estrategias educativas de las familias Malinké del sudoeste de Mali es un trabajo ortodoxo (en sentido positivo) de investigación de las decisiones educativas y de los criterios que las guían, los cuales se construyen en relación al papel que juega el sistema educativo en la sociedad. A partir de las encuestas y entrevistas hechas a padres e hijos Malinké, se pudieron identificar dos tipos de estrategias educativas y los factores que influyen en su formación, cosa que permite conocer el significado y las representaciones que las familias tienen de la escuela en aquel país del África del Oeste.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos zonas semiurbanas, en dos pueblos y en grupo de aldeas de una región de mayoría islámica y dentro de un país con tasas de escolarización entre las más bajas de África. Lo primero significa que existía una oferta educativa diversificada en función de la religión, de manera que junto a las escuelas laicas, públicas o privadas, coexistían con las escuelas coránicas, exclusivamente religiosas, y las medersas, que combinan ambos tipos de enseñanza. Precisamente, el primer grupo de estrategias que Gérard identifica tienen que ver con el tipo de escuela a la que asisten los hijos. Así, algunas fa-

milias seguían una estrategia simple (escolarización de todos los hijos en un solo tipo de escuela), otras una estrategia mixta (escolarización de algunos hijos en una escuela laica y de otros en religiosa)<sup>5</sup> y otras una estrategia plural (escolarización en todas las escuelas). Aproximadamente el 70% de las familias seguían estrategias mixtas y simples en escuelas públicas<sup>6</sup>. El segundo tipo de estrategias se crea a partir del criterio en la decisión y el orden de escolarizar a los hijos, ya que puede no ser prioritario que todos ellos vayan a la escuela. En este caso se apreciaron tres tipos de comportamientos: una estrategia de escolarización continua (de todos los hijos), una estrategia de escolarización alterna (un hijo va a la escuela y el siguiente no o un tipo de combinación similar) y una estrategia de escolarización esporádica en la que prevalecía el criterio de oportunidad o de posibilidad y ningún otro orden.

A la hora de explicar las razones de la adopción de las estrategias, Gérard se centra en dos factores. En primer lugar, el número de hijos: cuanto mayor sea éste las estrategias son más complejas, es decir, permiten la combinación de tipos de escuela y de tiempo y número de hijos escolarizados. En segundo, las representaciones, actitudes y beneficios que las familias creen que la escuela puede aportar.

En general, Gérard encontró que las familias Malinké esperaban dos resultados del paso por el sistema educativo: el acceso a un trabajo por encima del que ya tenían y la correcta socialización o interiorización de las normas y conocimientos que guían el funcionamiento de su sociedad. Y es, justamente, por la falta de seguridad en que la escuela cumpla estas funciones que las familias optan, al menos una parte de ellas, por la estrategia de diversificación, lo que incluye la no escolarización. Durante el período 1940-1980 las familias que escolarizaban a sus hijos mantenían una adhesión fuerte a la escuela. A partir de 1980 la escuela, aun en el nivel superior, ya no garantiza ni el acceso a un trabajo ni el ascenso social, de ahí que se convirtiera en un esfuerzo arriesgado. Si a ello añadimos la diversidad de normas y conocimientos que rigen en su sociedad, las estrategias de escolarización plurales serían un intento de sacar el máximo provecho de lo que aportan los distintos tipos de escuelas (normas religiosas y de sociedad tradicional y normas vinculadas al mundo moderno) y, segundo, una manera de superar el componente aleatorio de la escolarización, el cual da lugar a que unos hijos obtengan mejores resultados que otros. La escolarización es, desde esta perspectiva familiar, un proceso que se controla difícilmente pero si se diversifica, puede que uno de los hijos obtenga buenos resultados y la apuesta por la escuela

<sup>5</sup> Una variante o combinación de las dos primeras sería la escolarización simple y mixta en escuelas religiosas, es decir, todos los alumnos escolarizados van a escuelas religiosas pero de distinto tipo.

<sup>6</sup> Quien esté interesado en el tema de la elección de escuelas, puede consultar un artículo muy reciente de R. Solomon basado en un trabajo de campo en Djibouti, en el este de África.

sea más sólida. Por todo ello, en se trata de estrategias coyunturales, que no se guían tanto por un objetivo y un recorrido previamente planificado sino por los resultados que se producen en cada momento. Esto provoca que la apuesta por la escuela esté constantemente condicionada y que, como se concluye, las familias apuesten por invertir en la escuela pero no demasiado.

### **Abidján: la escuela a cualquier precio**

Si, entre las familias Malinké de Mali, la falta de certezas sobre los resultados de la escolarización contribuía al escepticismo, las investigaciones de M. Le Pape y C. Vidal (1987) y de L. Proteau (1995) son ejemplos de una situación casi opuesta. En Abidján, principal ciudad y centro económico de Costa de Marfil, durante los años 80 y 90, la escuela mantenía su valor entre las familias de distintas clases sociales, hasta el punto que utilizaban todos sus recursos económicos y sociales para mantener a sus hijos en el sistema educativo e intentar llegar al nivel más alto. Si el estudio de las actitudes familiares es de por sí interesante, lo más relevante de estas investigaciones es que muestran las prácticas a las que las familias recurrían para lograr sus objetivos escolares, unas prácticas que se alejan de los principios de universalidad y mérito en los que, teóricamente, se basan los sistemas educativos. Sin embargo, dichas prácticas son las que funcionaban cotidianamente dentro del resto de esferas económicas, sociales o políticas de Abidján, de ahí la importancia de estas investigaciones para mostrar las relaciones entre sistemas educativos y sociedad.

Para entender estas prácticas hay que considerar unos hechos. Como en muchos países africanos, el sistema educativo era, hasta 1980, un instrumento efectivo de movilidad social gracias a su vínculo directo con el empleo (normalmente en el sector público), sobre todo para los que lograban llegar a la educación secundaria y superior. Además, la condición de estudiante era en sí misma privilegiada, gracias al acceso sin muchos problemas a la universidad y a las becas (Le Pape y Vidal, 1987). A partir de comienzos de la década de los 80 ese vínculo tan directo se rompe, los estudiantes pierden sus privilegios y el sistema educativo marfileño, que ya era selectivo, pasa a ser híper selectivo, con exámenes de transición cada vez más duros, limitación de plazas y tasas elevadas. Pese a ello, las familias de Abidján no dejaron de invertir en la escolarización de sus hijos. Ninguno de los dos artículos acaba de explicar bien esta aparente paradoja, pero dejan ver que hay dos razones: la experiencia acumulada de los padres relativa al éxito de las personas que han estudiado y, segundo, el valor social que seguían teniendo los títulos, que permitían acceder a sectores, personas y contactos con status sociales elevados, las cuales, a través de un matrimonio o de una ayuda para encontrar un trabajo, facilitaban el ascenso social. Si la escuela no perdió su valor pero la dificultad y la competencia para mantenerse en ella crecieron,

el resultado fue la legitimación social de toda práctica, legal o ilegal, destinada a lograr este objetivo.

Los dos artículos comparten la descripción de estas prácticas, aunque se aproximan a ellas de distinto modo y grado de detalle. El de Le Pape y Vidal es el relato de las diferentes decisiones y medidas que toma un padre de clase media o de la pequeña burguesía de Abidján para mantener a sus hijos dentro del sistema educativo y se basa en el relato de su vida hecho por él mismo. El de L. Proteau es más sistemático, se basa en entrevistas a 40 alumnos -que cuentan su trayectoria educativa y la utilización de distintos tipos de escuelas- que sirven para identificar cuatro tipos de recorrido<sup>7</sup>, cada uno caracterizado por el uso de ciertas prácticas. En ambos, pues, aparecen el va y viene de una escuela a otra, el paso de la pública a la privada para luego volver a la pública o la confianza de un hijo a un pariente, a un amigo o a alguien de la misma etnia para que ayude a continuar los estudios o proporcione un entorno más adecuado. Sin embargo, las prácticas más llamativas son las directamente ilegales o las que, sin serlo, desvirtúan las normas de funcionamiento del sistema educativo. Muchas de ellas caben dentro de lo que se ha resumido con el concepto del «pasillo», que consiste en utilizar los recursos sociales y familiares o económicos para evitar la salida del sistema educativo. Se entraba en los «pasillos», por ejemplo, al comprar una plaza en una escuela pública, pese a no haber superado el examen o repetir curso, ya que encontrarse en una de estas situaciones significa quedarse fuera del sistema educativo. Esa plaza podía comprarse al director del centro o a políticos y funcionarios en los departamentos de educación, pero exigía de las familias tanto recursos financieros como sociales para entrar en contacto con las personas adecuadas. Las familias que no podían permitirse este acceso tan directo sólo podían poner en marcha los vínculos de parentesco o étnicos, pero la idea del «pasillo» se mantiene. Por todo esto, el sistema educativo, o el campo educativo de Abidján, como lo define Proteau, era el escenario de una lucha de clases desigual ya que los recursos utilizados no eran exclusivamente académicos. Quienes lo denunciaban con más fuerza eran los propios alumnos, en especial los de las clases populares y medias que sólo accedían a la escuela pública y no podían recurrir a los «pasillos». Era una competencia desleal que llegaba incluso a la compra de las preguntas de exámenes y a relaciones ambiguas entre profesores y alumnas, pero no dejaban de ser prácticas que funcionaban en otros ámbitos sociales y que servían para conseguir los títulos escolares y acceder a las pocas oportunidades que existían. Por todo ello la escuela era, en ese momento y según Proteau (1995, p. 643), el primer lugar en el que se aprendía el poder de la corrupción.

---

<sup>7</sup> Véase su artículo para una descripción detallada, ya que aquí se expondrán sólo algunas líneas.

## **Kenia y Malawi: contextos nacionales y regionales**

Los trabajos de M. Schafer (2004 y 2005) en Kenia y Malawi son singulares, en el contexto del artículo, por tres motivos. Primero, por el método utilizado, basado fundamentalmente en el análisis cuantitativo de encuestas a hogares. Segundo, porque es un estudio comparativo directo de dos países y, tercero, porque se trata a la vez de una comparación de lo que ocurre en cinco regiones de esos países, con lo que el análisis está muy contextualizado. Con todo, el punto de partida del artículo que nos interesa (de 2004) es el cambio de contexto educativo que tiene lugar desde los años 90, el cual consiste en una menor participación del Estado en la provisión educativa y la importancia creciente de las comunidades, de organizaciones no estatales y de las asociaciones entre ellas para garantizar la oferta educativa. En estas circunstancias, a la que se añade la expansión de las actividades económicas informales, la investigación busca conocer qué factores influyen en las decisiones escolares familiares.

Para lograrlo, Schafer recogió, entre 1996 y 1997, información de unas 1000 familias rurales a través de encuestas, que completó con entrevistas a directores de escuelas, jefes locales y otros miembros de la sociedad civil. Dicha información hacía referencia a la estructura de las familias –básicamente el número de hijos-, su nivel de renta, la educación de los padres; algunas variables comunitarias –aislamiento, presencia o no de ONG- y otras relacionadas con sus comportamientos educativos, como los recursos que destinan a la educación de sus hijos o la percepción de la calidad de la escuela. Además, por supuesto, se preguntaba si los hijos de entre 5 y 18 años estaban escolarizados –los que tenían entre 14 y 18 años se incluían si no habían terminado la primaria. Con esto construía las dos variables dependientes, el porcentaje de hijos escolarizados y si están todos escolarizados o no. A estas variables hay que añadir las relativas a las diferencias entre países y regiones. Una de las diferencias, a nivel educativo, que destaca Schafer es que, en Kenia, el papel de las comunidades locales en la expansión del sistema educativo ha sido tradicionalmente más importante que en Malawi, donde el Estado central ha controlado el proceso, si bien desde comienzos de los 90 permitió una mayor implicación de las comunidades locales. Con todo, la diferencia más importante se refiere a los distintos niveles de institucionalización de la escuela en las regiones donde realizó el trabajo de campo (dos en Kenia y tres en Malawi). Por institucionalización entiende el grado de legitimidad o de aceptación que tiene la escuela como el lugar en el que tienen que estar los chicos y chicas con las edades correspondientes. En su investigación, el grado de institucionalización es la tradición de presencia de escuelas, que es alta en unas zonas, medio en otras y baja en otras que han sido hostiles a la instalación de escuelas en su territorio.

De entre todos los resultados, Schafer destaca que el nivel de recursos destinados a la educación y la percepción de la calidad de la escuela son factores que afectan positivamente la escolarización en cuatro de las cinco regiones y su influencia es aún más importante en las dos regiones con menor institucionalización. A continuación, el hecho de que una familia esté implicada o participe en organizaciones de la sociedad civil favorece la escolarización en las dos regiones con un bajo nivel de institucionalización de la escuela. La presencia de ONG con proyectos educativos, por su parte, es importante para la escolarización en todas las regiones salvo en una de ellas, donde la escuela está fuertemente institucionalizada. Finalmente, se destacan otros dos hechos: que las familias que viven en las zonas más aisladas tienen más dificultad para escolarizar a sus hijos en dos regiones, con tradiciones escolares fuertes y medianas, y que en las zonas donde más se pide la colaboración de las familias en la construcción y funcionamiento de las escuelas, menor es la escolarización.<sup>8</sup>

Al principio, Schafer plantea dos maneras de explicar las decisiones educativas. Éstas pueden ser el resultado de un planteamiento de «economía familiar» en el que los costes, los beneficios y las preferencias de los padres juegan el papel primordial o bien de la acción del «capital social» de las familias y de su entorno. Los resultados que presenta le llevan a decantarse por la primera pues, al margen de los contextos, las preferencias, las percepciones y el esfuerzo de las familias explican la escolarización mejor que otros factores -incluidos los estructurales- ya que así lo indican la importancia que tiene la inversión y la percepción de la calidad de la escuela. No es un resultado contrario a los otros ejemplos que hemos mostrado y además permite ver el peso -si bien es una interpretación del valor de estas variables- de lo que hemos llamado las representaciones o actitudes ante la escuela. El problema de la investigación es que no ofrece sugerencias para explicar qué hace que las familias inviertan más o menos o perciban de manera distinta la calidad de la escuela. Siendo esto cierto esto para casi todas las regiones, también lo es que, en algunas, los factores contextuales (presencia de ONG, participación en la sociedad civil) son relevantes precisamente porque, en contextos difíciles, son un impulso a la institucionalización de la escuela.

### **No ir y dejar la escuela en Ghana**

Ninguna de los ejemplos presentados se interesa directamente por la opinión y el papel que juegan los chicos y chicas con edades correspondientes a la escolarización básica. La impresión que se extrae es que no tienen ninguna influencia ni en su propia trayectoria escolar ni en las decisiones que toman los padres. Las investigaciones de Ampia y Adu-Yeboah (2011) y de Ananga (2011),

<sup>8</sup> La participación de las comunidades en la educación se conoce, al menos en Kenia y en Malawi, como el *self-help schooling*. El artículo de Schafer de 2005 profundiza en este tema.

que estudian los factores que influyen en la no escolarización en el norte y el sur de Ghana y en el abandono escolar en el sur del mismo país, se alejan un poco del tema del artículo, pero cuentan con la ventaja de que la información se basa en entrevistas hechas a chicos y chicas que no han ido o han abandonado la escuela. Esto permite apreciar el impacto directo que algunos factores tienen en los propios alumnos y el significado que para ellos tiene la escolarización.

En este sentido, el trabajo de Ampia y Adu-Yeboah no es tan rico como el de Ananga, pero contiene algunos elementos interesantes. Se llevó a cabo en dos comunidades del sur, donde apenas el 3% de los niños están desescolarizados, y del norte de Ghana, donde la desescolarización supera el 30%. Para conocer las principales causas de la no asistencia a la escuela se entrevistó a 179 chicos y chicas de entre 6 y 17 años que no hubieran ido a la escuela (140 en el norte y 39 en el sur). El problema es que, sin explicación, al clasificar las razones de esta no asistencia no se utilizan todos estos casos. Pese a ello, conviene destacar que, en el norte, la mitad aduce como razón principal el tener que trabajar, una cuarta parte lo explica por haber sido confiado a otra persona y otra cuarta parte como resultado de algún tipo de evento inesperado en el seno de su familia: un divorcio, la muerte de uno de los padres o la pérdida de trabajo. En cambio, en el sur, si bien la muestra no es comparable, más de la mitad de los no escolarizados lo explicaban como resultado de un acontecimiento familiar negativo y un cuarto como resultado de la migración de sus familias. Al margen de las diferencias de contexto (las oportunidades de trabajo en el norte y de migraciones en el sur), me parece que las razones que se exponen muestran la fragilidad de las condiciones que permiten la escolarización y el valor relativo de la misma.

La investigación de Ananga aporta algo más. En dos comunidades del sur de Ghana, con tasas de escolarización netas del 60% en primaria y del 37% en secundaria y unas tasas de abandono escolar del 2,2 y del 1,2%, entrevistó a 18 chicos y chicas de entre 7 y 17 que habían abandonado la escuela, algunos de los cuales luego volvieron. Las razones que lo explican coinciden con las anteriores, como las migraciones, el trabajo infantil no compatible con la escolarización<sup>9</sup> o la confianza a otros adultos. Sin embargo, nos interesan un poco más los factores relacionados con el valor que se da a la escuela y con la visión de los alumnos de su propia escolarización. Esto último es importante, por ejemplo, para valorar cómo los recursos de una familia condicionan la escolarización. Según los alumnos entrevistados, el malestar o la vergüenza que se siente al tener hambre y no poder concentrarse o no tener dinero para el desayuno o el uniforme escolar son

<sup>9</sup> La pesca o la agricultura, especialmente para los niños de entre 12 y 17 años, y el trabajo doméstico para las niñas de entre 7 y 11 años. Las relaciones entre trabajo infantil y escolarización no son simples y merecerían un apartado. Un artículo reciente de Wouango (2011) sobre el trabajo infantil en Ouagadougou, Burkina Faso, se adentra en ello, desde el punto de vista de los niños y niñas trabajadores, y muestra que la escuela sólo es una alternativa al trabajo infantil cuando puede compensar lo que este aporta a las familias.

motivos para no ir a la escuela. Por otro lado, la percepción de que la escuela no es útil influye en el abandono. Esta percepción, según el estudio de Ananga depende de dos factores. Primero, la influencia del grupo de amigos. Si trabajan y ganan algo pueden hacer pensar que la escuela no da nada a corto plazo. Segundo, el funcionamiento de la propia escuela. Una parte de los alumnos que había abandonado señalaba que la ausencia de los maestros, el trato indiferente e incluso humillante con los alumnos con dificultades y peligro de abandono, el trabajo para el maestro y los malos tratos contribuyeron al abandono al mostrar la cara más negativa de la escuela.

El trabajo de Ananga tiene un valor añadido que permite matizar el sentido de la influencia de algunos de estos factores. Para los chicos y chicas que, tras abandonar, habían vuelto a la escuela, esto tenía que ver con el retorno de los padres de su migración, la influencia positiva de los amigos que estaban en la escuela y la revalorización que ellos mismos le daban. Creo que esto muestra que la línea que separa la continuidad, el abandono y la recuperación escolar es fina y que incluso las percepciones del valor de la escuela cambian de un momento a otro o por hechos pequeños. Ananga, por su parte, concluye dando mucha importancia a que los padres estén involucrados en la escolarización de sus hijos y, probablemente, tiene razón si tenemos en cuenta la importancia de estos cambios y de lo que sucede dentro de la escuela.

## Conclusiones

Queríamos argumentar, con cinco ejemplos, la idea de que las prácticas escolares y las representaciones que tienen las familias influyen en el desarrollo de los sistemas educativos en África negra. El artículo es fundamentalmente descriptivo y no hemos profundizado en el sentido de la relación entre prácticas y representaciones; no puede concluirse, pues, que las representaciones expliquen las prácticas. Habría más bien una interacción constante y una diversidad de resultados: los Maasai toman como referencia su relación con la administración, con lo otros pueblos, pero también se adaptan a los cambios de su entorno; en Abidján, la lucha de clases impone normas ilegales; y en el sur y el norte de Ghana, chicos y chicas no son simples espectadores sino que experimentan los conflictos y contradicciones de los sistemas educativos. Esta diversidad, me parece, podría orientar los sistemas educativos de África a funcionar con unos principios firmes y universales pero con flexibilidad ante los distintos contextos y preferencias. En fin, creo que son necesarias nuevas investigaciones que midan el impacto de las actitudes y representaciones en las decisiones escolares (en la línea de los de Schafer) y otras centradas en cómo la escolarización en sí, lo que pasa en la escuela (no sólo el resultado que se espera de ella), condiciona lo que piensan y hacen las familias.

## Referencias bibliográficas

- Ampia, Joseph Garthey y Christine Adu-Yeboah (2011): *Understanding the Social and Economic Lives of Never-enrolled Children: A Case Study of Communities in Northern and Southern Ghana*, CREATE Pathways to Access, Research Monograph No. 66, Brighton: University of Sussex
- Ananga, Eric (2011): *Dropping Out of School in Southern Ghana: The Push-Out and Pull-Out Factors*, CREATE Pathways to Access, Research Monograph No. 55, Brighton: University of Sussex.
- Bonini, Nathalie (1995): «Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs maasai», *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 577-594.
- Bonini, Nathalie (2011a): «L'éducation de chacun *vs* « éducation pour tous ». Le cas des Maasai de Tanzanie», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 85-105.
- Bonini, Nathalie (2011b): «Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie et la scolarisation des Maasai», *Autrepart*, 59, 57-74.
- Gérard, Etienne (1995): «Jeux et enjeux scolaires au Mali», *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 595-615.
- Gérard, Etienne (1999): «Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso)», *Autrepart*, 11, 101-114.
- Jacquemin, Mélanie y Bernard Schlemmer (2011): «Les enfants hors l'école et le paradigme scolaire», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 7-28.
- Lange, Marie-France (2006): «Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations», en Pilon, Marc (ed.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Paris: CEPED, pp. 163-184.
- Lange, Marie-France y Martin, Jean-Yves (1995): «Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne», *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 563-574.
- Lange, Marie-France y Marc Pilon (2009): «L'inégale soumission des familles aux impératifs scolaires», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 7-16.
- Le Pape, Marc y Claudine Vidal (1987): «L'école à tout prix», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 70, 64-73.
- Moguéro, Laure (2009): «Scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000. Entre injonction international et réticences de la société», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 191-209.
- Moguéro, Laure (2011): «La démocratisation de l'école à Dakar : les enseignements d'une enquête biographique», *Autrepart*, 59, 91-108.

- Proteau, Laurence (1995): «Le champ scolaire abidjanais: stratégies éducatives des familles et itinéraires probables», *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 635-653.
- Reynés, Miquel (2010): *Pautas de escolarización de las familias Ewe de Togo y Asante de Ghana*, Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Schafer, Mark J. (2004): «Family School Enrollment in Rural Malawi and Kenya: A Regional Analysis», *Comparative Sociology*, 3 (1), 37-66.
- Schafer, Mark J. (2005): «Family Contributions to Self Help Schooling in Malawi and Kenya», *Rural Sociology*, 70 (1), 70-93.
- Solomon Tsehaye, Rachel (en prensa): «Choix d'écoles à Djibouti : une liberté sous contraintes ?», *Cahiers d'Etudes Africaines*.
- Wouango, Joséphine (2011): «Travail des enfants et droit à l'éducation au Burkina Faso. L'exemple de la carrière de Pissy», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 127-141.